

Дічек Н.П., д.п.н., проф.,
завідувач відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Значущість сучасного наукового знання не можна визначити і пояснити без його ретроспективного аналізу. Будь-яка нині розроблювана проблема має історичне коріння, а погляд у минуле на шляхи її зародження, спроби розв'язання визначають як «самосвідомість науки». Розкриємо основні напрями психолого-педагогічних досліджень в Україні у царині диференціації навчання учнів початкової школи крізь аналіз здобутків українського психолога Ю.З. Гільбуха (1928-2000). На нашу думку, він був одним з провідних українських психологів, котрі розробляли питання диференційованого підходу до навчання школярів в останній чверті ХХ ст.

Одним з дієвих інструментів вивчення природи дитини є психодіагностика. В Україні вона почала розвиватися і впроваджуватися у шкільну практику у 1920-1930-ті роки як галузь педології, у практичному сенсі спрямована на індивідуалізовану медико-психологічну допомогу дітям і школярам. Однак після її фактичного скасування у державних масштабах (1936 р.) «найбільших втрат зазнала шкільна психодіагностика (тестологія) < ... >, принцип індивідуалізованого підходу перетворився в основному на голу декларацію, бо психодіагностичну роботу з учнями перестали проводити не лише психологи, а й педагоги».

Починаючи з 1960-х років, у зв'язку з розвитком програмованого навчання поновилося використання тестів, а з другої половини 1970-х років поступово розпочався розвиток шкільної психодіагностики. Так у 1975 р. в НДІ психології УРСР (теперішній Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України) заснували лабораторію психодіагностики, яку очолив Ю.Гільбух, один з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні. У науковому підрозділі досліджувалися методологічні, теоретичні та практичні проблеми, пов'язані зі створенням нових тестів, адаптацією відомих традиційних методик, діагностикою різних популяцій дітей та дорослих, а також з упровадженням психодіагностики в практику роботи шкіл. Але на початку 1980-х рр. (за свідченнями провідного наукового співробітника наукового підрозділу к.п.н. Л.Кондратенко) діяльність лабораторії було згорнуто. Лише у 1989 р. роботу підрозділу відновили, створивши лабораторію психодіагностики і психології диференційованого навчання, метою якої стало «очищення ідеї диференціації учнів по окремих типах класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, однобічно негативних підходів до неї, з другого боку». Керівником лабораторії психодіагностики знову став Ю.Гільбух. Саме науковцями цієї лабораторії було обґрунтовано потребу введення в Україні посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)». Особливу увагу співробітники наукового підрозділу приділяли створенню спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли б працювати з окремими категоріями дітей. Лабораторією психодіагностики був започаткований і проведений масштабний експеримент з диференційованого навчання дітей молодшого шкільного віку, який охоплював сотні шкіл України, Росії, Білорусі та Молдови.

Ю.Гільбух став першим українським психологом, який проєкспериментував з колегами у початковій школі спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом – створення системи з трьох типів класів. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів через розподіл дітей на основі використання комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання.

Перший тип класів був розрахований на дітей, чий розумовий розвиток відповідає віковій нормі. Другий тип – клас прискореного навчання, призначався для дітей з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання за формулою «чотири роки за три»

для шестирічних учнів і «три роки за два» для семирічних). Навчання проводилося за «компактними програмами», а для забезпечення їхнього подальшого розумового розвитку широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю, чергою мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення у 5-10-х класах комплексу навчально-предметних циклів – фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання) тощо. За його концептуальним підходом вказані цикли мали б характер доповнень до діючого навчального плану й програм. Третій тип – класи підвищеної індивідуальної уваги (класи вирівнювання) для дітей слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями у психічному розвитку. Їх доручали вести висококваліфікованому вчителю, й наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16-18 учнів), порівняно з класами вікової норми. У таких класах використовувалися розроблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Ю.Гільбух, Л.Кондратенко) або вже відомі, але модифіковані методики.

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки – принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей, Ю.Гільбух на початку 1990-х років доводив доцільність охоплювати ним не лише учнів старшої школи, як це практикувалося, а насамперед початкової, де диференційоване навчання реалізовувалося переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрішньокласної диференціації». Таким чином, наголошував він, «диференційоване навчання намагаються будувати на основі врахування лише інтересів і нахилів учнів, ігноруючи існуючі між ними індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей». Вчений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння». Відзначаючи зростаючий у той час рівень соціального розшарування, відомий український психолог професор Г.Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю.Гільбуха справді забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, яку визначав «принциповою характеристикою стратегій вільного розвитку особистості».

Розроблення Ю.Гільбухом питань створення й запровадження методик психодіагностичного тестування майбутніх школярів та реалізації на цій основі диференціації у навчальному процесі початкової школи посилило його науковий інтерес до проблеми обдарованих дітей. Керуючи лабораторією психодіагностики і формування особистості молодшого школяра, він познайомився з шестирічним хлопчиком Славком. Батьки привели його до лабораторії, бо не могли визначитися, до якого класу дитину слід записати, адже рівень його знань вражав: крім вміння читати, писати і друкувати на машинці, він умів виконувати чотири арифметичні дії в межах мільйона, писав твори, мав надзвичайно розвинений словниковий запас. Відповіді хлопчика на запитання науковців не лише були правильними, а й відзначалися самокритичним ставленням дитини до своїх знань. І все ж Ю.Гільбух порадив, аби Славко почав своє шкільне життя з ровесниками, а опанувавши навички поведінки першокласника (приблизно протягом місяця) перейшов до другого класу, а далі, приблизно з таким самим інтервалом – до третього і четвертого класів. У подальшому хлопчик продовжив навчання без «перестрибувань» з класу до класу, у 13 років він став студентом університету, а у 18 років – аспірантом-фізиком.

Підсумовуючи через певний час досвід спостережень за ще кількома десятками дітей, які виявляли риси розумової обдарованості, вчений узагальнив найістотніші риси, характерні, попри індивідуальне розмаїття, таким особистостям – «надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових

операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; наявність установки на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися». Водночас стрижневою особливістю розумової діяльності обдарованої дитини Ю.З.Гільбух визначав самосвідомість, пояснюючи, що навчальній діяльності таких дітей властиве «повноцінне вміння вчитися», за якого дитина аналізує не лише певне завдання, а й власні процесуальні дії. Таке тлумачення близьке до ідей провідних зарубіжних психологів (М.Вертгаймер, Дж.Гілфорд, В.Келлер, Е.П.Торренс, К.Коффка, В.Лоуенфельд), які у другій половині ХХ ст. займалися проблемою продуктивного мислення.

Ю.Гільбух тлумачив психодіагностику у школі не лише як інструмент визначення психологічного діагнозу особистості дитини, тобто як аспект пізнання її психічної індивідуальності, а й як інструмент здійснення її психологічної корекції (у випадку необхідності формування певних психічних якостей) або забезпечення їй підвищеного розвитку.

Водночас Ю.Гільбух вважав, що вимірювання творчого компонента розумової обдарованості є найважчою проблемою у дослідженнях феномена обдарованості, бо творчу спроможність (креативність за Ю.Г.), на його думку, не можна виміряти зіставленням індивідуального результату з відповідною віковою нормою. А традиційні КІ - тести практично не містять творчих завдань, а отже не дають повної, всебічної характеристики інтелектуальної сфери обдарованої дитини.

Дослідження, проведені у лабораторії Ю.Гільбуха, доводили, що «схильність виникає в тій сфері діяльності, у якій дитина має особливо великі здібності, при цьому одне підкріплює і розвиває інше». За профілем схильностей обстежених розумово обдарованих дітей умовно було поділено на три групи: «природників-теоретиків», «природників-прикладників» і «гуманитаріїв». Для представників першої групи характерними виявилися спрямованість на осягнення абстрактних ідей, переважний інтерес до природничих наук, насамперед, до математики, фізики, астрономії. Для дітей другої групи – спрямованість на розв'язання складних конструкторсько-технічних задач, розроблення і виготовлення моделей і механізмів. «Гуманитаріїв» характеризувало захоплення художньою літературою, прагнення складати вірші, казки, короткі оповідання. Їм була властива образність мислення, метафоричність мови.

Водночас для обдарованих дітей усіх типів, зазначав учений, характерною є потреба постійно випробовувати свої здібності у різних змаганнях, конкурсах, що не лише викликає напруження їхніх здібностей, а й формує такі моральні якості, як підкорення правилам, дисциплінованість. Такі якості врівноважать у ході стимулювання змагальності можливу появу прагнення до домінування в колективі, до пихатості.

Наголосимо, що важливою умовою розвитку таланту вчений визнавав й вироблення ще у дошкільному дитинстві вміння вчитися. Дослідження, проведені у його лабораторії, показали, що у молодшому й середньому шкільному віці батьки є «величезним, значною мірою неосвоєним джерелом розумового виховання дитини» і вплив родини на формування здібностей багато у чому залежить від інтелектуальної атмосфери в ній.

Проведений ретроспективний аналіз надбань Ю. Гільбуха, по-перше, дав змогу відобразити важливі напрями психолого-педагогічних досліджень в Україні у царині диференціації навчання школярів. Доречно зазначити, що дуже подібні форми диференціації при вступі до початкової школи проводяться в навчальних закладах Ізраїлю. По-друге, переконує, що спадщина Ю.Гільбуха заслуговує на окреме цілісне і глибоке вивчення та висвітлення.